

IL LABORATORIO DI SCRITTURA PER IL RECUPERO DEGLI OFA. UN OSSERVATORIO SULLE DEBOLEZZE DEGLI STUDENTI E UN ESPERIMENTO DI DIDATTICA DELL'ITALIANO

*Fabio Ruggiano*¹

1. INTRODUZIONE

Negli anni accademici 2017-2018 e 2018-2019 ho tenuto, per conto del Corso di Laurea in Lettere dell'Università di Messina, un laboratorio di rinforzo e recupero delle competenze di lettura e scrittura collegato a un test iniziale di verifica del grado di possesso di tali competenze². Tanto le prove relative al test iniziale quanto le esercitazioni degli studenti coinvolti nel laboratorio sono divenute materiale di osservazione e studio delle difficoltà e dei punti deboli della scrittura degli studenti.

I testi prodotti dagli studenti e qui analizzati rientrano nei generi del riassunto e del commento. Questi due generi sono stati preferiti come prove per i loro caratteri strutturali, che consentono di valutare alcune abilità linguistiche chiave per la comunicazione per iscritto e per lo studio, ovvero, in fase di ricezione, ricercare e individuare informazioni, compiere inferenze, operare analisi e sintesi, comprendere il significato delle parole in contesto; in fase di produzione, riassumere e parafrasare un testo dato³, elaborare un semplice giudizio su un aspetto di un testo (formale o contenutistico) e motivarlo con argomenti organizzati in modo funzionale allo scopo.

In questo intervento analizzerò alcuni dei risultati dell'analisi di questo materiale, che consta di centinaia di testi raccolti nei due anni di realizzazione del test e del laboratorio, e che è attualmente in corso di digitalizzazione (molti testi sono scritti a penna) e di organizzazione. In questa fase, pertanto, non è possibile fornire dati numerici precisi e statistiche e l'unica informazione, molto generale, sugli esiti del progetto è che quasi tutti gli studenti hanno superato la prova finale del laboratorio in entrambi gli anni di erogazione. Mi limiterò, pertanto, a mostrare alcuni esempi di difficoltà ricorrenti negli elaborati, classificandoli in base alle possibili cause, spesso, prevedibilmente, intrecciate.

In generale, i problemi legati alla comprensione riscontrati rispecchiano la «inadeguata capacità di leggere e comprendere testi complessi» ricordata, in riferimento

¹ Università di Messina.

² A partire dall'anno accademico 2019-2020 il test iniziale è stato sostituito dal test TOLC-SU del CISIA (<https://www.cisiaonline.it/area-tematica-tolc-studi-umanistici/home-tolc-su/>). Il laboratorio collegato al test non è stato eliminato, ma, per conformarlo al nuovo tipo di test, la parte di produzione è stata fortemente ridotta, a favore di quella di comprensione del testo. Questo nuovo laboratorio, ancora totalmente in modalità *e-learning* asincrona, è stato realizzato con il contributo del POT6-Labor (<https://pot6labor.it/e-learning-leggere-e-scrivere-in-italiano-laboratorio-per-la-comprensione-del-testo-scritto/>).

³ Abilità (capacità) analoghe a queste sono state individuate per la prova somministrata a studenti universitari di primo anno e studenti di scuola secondaria di secondo grado all'interno del progetto di ricerca "Lingua e linguaggi" dell'IPRASE del Trentino (cfr. Tamanini, 2010: 336-338, a sua volta sulla base di Deon, 2008). Sui pregi del riassunto come prova di esercitazione e di verifica delle abilità connesse alla lettura e alla scrittura rimando a Ruggiano, 2018.

alla situazione scolastica, da Marello (2016: 688); i problemi espressivi riguardano sia i riassunti, sia i commenti. Nei riassunti dipendono soprattutto dall'esiguità quantitativa e dalla superficialità qualitativa (in termini di saturazione delle valenze, famiglie di parole, reggenze, solidarietà più o meno rigide, usi figurati) del lessico presente nella memoria degli studenti; nei commenti riguardano anche la pianificazione testuale (selezione e organizzazione degli argomenti, tenuta logica rispetto al co-testo, coreferenza, uso dei segnali discorsivi) e derivano dalla difficoltà a costruire ragionamenti di una certa complessità intorno ad argomenti di non immediata quotidianità.

Dopo aver analizzato gli esempi di errori, illustrerò i principi didattici ispiratori del laboratorio di scrittura offerto agli studenti. Di quest'ultimo sottolineo che si è tenuto totalmente in modalità *e-learning* asincrona, sotto forma di videolezioni con l'ausilio di diapositive. La distanza degli studenti dal docente, inadatta in astratto alla formula del laboratorio, è stata compensata dalle esercitazioni, assegnate alla fine di ogni lezione o di due lezioni, da restituire via *e-mail* al docente entro un termine di tempo stabilito di volta in volta. Ogni studente aveva, inoltre, la possibilità di richiedere un colloquio con il docente in alcuni giorni stabiliti, anche in teleconferenza.

Gli studenti che hanno frequentato il laboratorio nei due anni avevano un'età compresa tra i 18 e i 20 anni, con rari casi di iscritti più avanti negli anni. La provenienza geografica era abbastanza omogenea, visto che il corso di Lettere dell'Università di Messina ha un bacino d'utenza piuttosto definito, legato al territorio della provincia di Messina e della provincia di Reggio Calabria, con una scarsa incidenza di studenti di altre aree geografiche. Non sappiamo molto del contesto sociale di appartenenza degli studenti, sebbene sia prevedibile che appartenessero quasi tutti a famiglie di ceto medio, con almeno un genitore laureato. Gli studenti stessi, del resto, erano diplomati liceali quasi nel 90% dei casi (dato fornito dalla Segreteria del Dipartimento)⁴.

2. DIFETTI (SOPRATTUTTO) DI COMPrensIONE

Il primo esempio che commento riguarda una scelta lessicale, che, però, a sua volta dipende da un difetto di comprensione. Lo studente tenta di trarre una conclusione valutativa sintetica di un racconto, mostrando, però, attraverso la scelta lessicale, di non averne colto il senso generale:

1. L'indecisione nella scelta del gusto del gelato accompagna il cliente, il gelato che cade a terra e il barista che lo deve rifare... [puntini di sospensione nel testo]
Queste scene sono tratte dalla quotidianità, Benni ci catapulta in una dimensione reale che sembra legata alla comicità.

Il brano è estratto dal commento di un racconto di Stefano Benni, *Il bimbo del gelato*, tratto dalla raccolta *Bar Sport* (Benni, 1976). Nel racconto un bambino chiede al barista un cono con tutti i gusti di gelato prodotti dal bar, lo paga appena cento lire, lo fa cadere e costringe il barista a rifarlo. Si tratta di una situazione iperbolica, caricaturale, costruita per suscitare il riso liberatorio; il racconto inscena siparietti tra il bambino e il barista di

⁴ Si suppone, pertanto, che la variabile socio-economica non sia rilevante per i risultati e che, pertanto, questi ultimi possano essere valutati come un insieme omogeneo da questo punto di vista. Sull'incidenza della variabile socio-economica sulle competenze di lettura e di scrittura di studenti di scuola secondaria di secondo grado, e in particolare sulle sottocategorie di ortografia, grammatica e lessico, cfr. Tempesta, 2008.

chiara impostazione comica, realizzata attraverso il contrasto tra lo schema atteso di una compravendita, che, in aggiunta, coinvolge un adulto e un bambino, e le dinamiche che effettivamente si instaurano tra i personaggi, e attraverso l'iperbole (per fare qualche esempio: il barista si prende una «brucopolmonite fulminante» cercando nel freezer il gelato inizialmente richiesto dal bambino; il cono che alla fine il bambino si fa costruire è fatto di venticinque gusti; il gelato stesso cade «con il tonfo di un suicida dal terzo piano»).

Si può discutere sulle sfumature della comicità di Benni, sulla venatura di malinconia per un mondo perduto (se mai esistito), fatto di piccole cose e popolato da un'umanità semplice ma anche a tratti crudele che pervade questa comicità: l'esercitazione, però, non richiedeva che gli studenti applicassero categorie poetiche e la correzione, pertanto, ha tralasciato affermazioni discutibili come quella che «Benni ci catapulta in una dimensione reale». Si è concentrata, invece, su due punti problematici. Nella prima frase riconosco almeno due ordini di problemi, probabilmente riflessi di ragionamenti confusi, che si manifestano nella elencazione in dipendenza dalla medesima clausola, «l'indecisione accompagna», di eventi niente affatto collegati alla qualità della *indecisione*. Nel racconto né il gelato, né il bambino, né il barista sono *accompagnati* dall'*indecisione*: il bambino è fin da subito deciso su quello che vuole, e costringe il barista a seguire i suoi desideri impossibili da realizzare; il barista, dal canto suo, dopo un accenno di resistenza iniziale cade «in balia dell'avversario» e «si lascia guidare docilmente». Il gelato, infine, è sì personificato, ma per descriverne la rovinosa caduta a terra come quella di un «suicida dal terzo piano».

Non è possibile emendare la frase con una semplice sostituzione o rimodulazione lessicale. Probabilmente, oltre alla riformulazione della testa dell'enunciato, la struttura elencativa deve essere modificata per accogliere collegamenti logici temporali o causali più espliciti. Eventualmente lo stesso enunciato deve essere diviso in due.

Veniamo al secondo punto problematico: l'espressione «che sembra legata alla comicità». Il verbo *sembrare* è qui usato non per il suo contenuto semantico (lo studente non intende rilevare la serietà della narrazione nascosta dietro lo schermo di ilarità), bensì con la funzione di mitigatore dell'affermazione, e in particolare, richiamando la classificazione formale fatta da Caffi (2011), di mitigatore lessicale di un atto assertivo. Tale mitigazione è accentuata mediante la scelta del verbo *legare* per definire la relazione tra la situazione narrata e la qualità della comicità. Lo scrivente, insomma, imbastisce una formulazione doppiamente indiretta per esprimere un'opinione di cui non è certo; ridotta alla sua essenza non modalizzata, la frase diventerebbe «Benni ci catapulta in una dimensione reale comica», che risulterebbe, oltre che più chiara (sebbene discutibile), anche più coerente con il genere del commento, a cui appartiene, e che prescrive l'espressione di opinioni argomentate. La costruzione realizzata dallo studente, invece, non solo rivela che l'idea espressa è dubbiosa, ma neanche contiene una motivazione per il dubbio: lo rappresenta come un fatto ineluttabile, vanificando lo scopo stesso del commento.

Nel seguente caso, da un riassunto, la confusione è causata dalla polisemia della parola *professione*:

2. Difendere il sistema Copernicano [sic] da chi, di professione Peripatetici, teneva a censurarlo più per difendere il proprio nome che mostrare, attraverso l'ingegno, le fattezze di tali affermazioni.

L'espressione «di professione Peripatetici» è la copia del medesimo sintagma che appare nel testo modello, l'inizio dell'introduzione del *Dialogo sopra i due massimi sistemi* di Galilei:

A questo fine ho presa nel discorso la parte Copernicana [...] cercando per ogni strada artificiosa di rappresentarla superiore, non a quella della fermezza della Terra assolutamente, ma secondo che si difende da alcuni che, di professione Peripatetici, ne ritengono solo il nome, contenti, senza passeggio, di adorar l'ombre, non filosofando con l'avvertenza propria, ma con solo la memoria di quattro principii mal intesi.

Il nome *professione* necessita di una disambiguazione co-testuale, che nel brano di Galilei è fornita dal riferimento alla *difesa* di una teoria, ma soprattutto dal contenuto generale del discorso. Il contorno informativo fornito nel riassunto dello studente non è ugualmente esplicativo; l'intento di *difendere il proprio nome*, anzi (laddove Galilei parla di *ritenere il nome*), alimenta la confusione, perché attiva il significato di 'fama, onorabilità' per *nome*. Ne consegue che *professione* rimanga a metà strada tra il significato di 'dichiarazione, definizione' (inteso da Galilei) e quello di 'mestiere', ammesso dal riassunto. Vista la sfortunata polisemia anche dell'aggettivo *Peripatetici*, l'ambiguità risulta in questo caso esplosiva: se, infatti, *professione* 'dichiarazione' seleziona il significato storico-filosofico dell'aggettivo, *professione* 'mestiere' ne seleziona quello eufemistico.

Anche in questo caso, il problema espressivo è preceduto e in parte causato da quello interpretativo, dovuto non al mancato riconoscimento di un implicito, ma alla mancata decodifica superficiale del brano in questione. Gli errori grammaticali presenti nel brano testimoniano, infatti, il tentativo maldestro dello studente di ricopiare pezzi del brano originario senza averne capito il significato. In quest'ottica si spiegano *Copernicato* per *Copernicano*, la concordanza di *chi* (singolare) con *Peripatetici* (plurale), lo stesso adattamento indebito già rilevato «difendere il proprio nome» per «ritengono solo il nome».

Sul versante della pianificazione testuale, alla mancata o parziale comprensione sono da attribuire le difficoltà relative alla selezione e l'organizzazione degli argomenti. Nel commento (meno nel riassunto, per ovvie ragioni) la tenuta della corrispondenza logica con il testo commentato può subire deviazioni e interruzioni. Ecco, per esempio, un estratto da un commento nel quale appare una riflessione finale priva di appigli con il testo commentato:

3. Questo invito a guardare il mondo con occhi diversi, apprezzando soprattutto le cose che molto spesso sottovalutiamo, è la chiave che ti dà accesso a un mondo mai banale e ricco di sfumature che solo gli uomini sanno cogliere.

Per chiarire la distanza tra tale riflessione e il testo di partenza, riporto tutta la parte di quest'ultimo che dovrebbe essere lo spunto per la riflessione (da un articolo del 2018 del sito redattoresociale.it):

Tutto è perso dunque? “No io sono fiducioso - sottolinea Magatti -. Sono fiducioso sul fatto che siamo in grado di essere critici e di prendere le distanze. Da questa crisi, che non è solo economica ma di senso, possiamo uscire. Il magistero di Papa Francesco ci sta indicando una via. Nell'enciclica “Laudato si” c'è tutto”. Magatti è tra i fondatori, inoltre, dell'archivio della Generatività sociale (www.generativita.it), che propone storie ed esperienze di approccio alla realtà e alla società capaci di dare una visione nuova delle relazioni. “La generatività sociale è un nuovo modo di pensare e di agire personale e collettivo che racconta la possibilità di un tipo di azione socialmente orientata, creativa, connettiva, produttiva e responsabile, capace di impattare positivamente sulle forme del produrre, dell'innovare,

dell'abitare, del prendersi cura, dell'organizzare, dell'investire, immettendovi nuova vita”.

Se «questo invito a guardare il mondo con occhi diversi» può essere ricondotto alla proposta «di approccio alla realtà» effettivamente illustrata nel brano, «le cose che molto spesso sottovalutiamo» del commento rimangono senza coreferente esplicito o profondo. Ancora più lontana dal senso del brano, inoltre, è la definizione di «mondo banale e ricco di sfumature che solo gli uomini sanno cogliere», non soltanto priva di agganci con il brano originario, ma difficile da giustificare in assoluto. Non è chiarito, infatti, a quale scopo venga detto che soltanto gli uomini (rispetto agli animali, e non alle donne, evidentemente) sono dotati di questa capacità. L'idea che gli esseri umani siano gli unici capaci di cogliere gli aspetti meno banali del mondo avrebbe dovuto essere argomentata, non fornita come data, visto che nel brano non si accenna a questa distinzione.

Un altro esempio di scollegamento logico tra testo derivato e commento è contenuto nel seguente esempio. In questo, difficoltà di comprensione e difetti nella costruzione testuale concorrono a creare un effetto di grande confusione.

La consegna in questo caso era non di comporre un commento, ma di completare una sequenza argomentativa tramite l'aggiunta di una antitesi, della sua confutazione e della tesi finale⁵. Riporto, separandoli con un rigo bianco, la sequenza argomentativa fornita nella consegna e il completamento dello studente:

4. Ognuno è libero di credere a quel che vuole e di curarsi come vuole, ammesso che sia maggiorenne, paghi di tasca propria e non metta a rischio la salute altrui. L'etica e la legge prevedono che lo Stato usi le tasse dei cittadini per garantire (soprattutto ai più deboli) prestazioni medico-sanitarie, pubbliche o private, sicure ed efficaci, e per informare sui rischi e i possibili inganni a cui si va incontro coltivando certe superstizioni.

Tuttavia nel mondo una parte della popolazione ha deciso di non prendere più quei determinati farmaci e infatti, per non andare incontro a maggiori rischi, si sta provvedendo ad abolirli nel campo farmaceutico.

Spesse volte i cittadini più deboli non hanno le giuste prestazioni medico-sanitarie, che lo Stato ha il diritto di garantire: questo comporta cure poco sicure e rischi più alti.

Bisogna stare molto attenti ai farmaci che prendiamo, bisogna accettare i giusti consigli da chi è più competente di noi e cercare di lottare nel caso in cui lo Stato decida di non dare i giusti soldi per le cure dei più deboli.

Idealmente, l'antitesi avrebbe dovuto riprendere il secondo enunciato del brano, sostenendo che lo Stato non realizzi sempre l'azione di controllo e indirizzo prevista, o che non la realizzi correttamente, oppure che lo Stato non abbia il diritto di imporre agli individui scelte riguardanti la loro salute; da questa antitesi sarebbe dovuta derivare la confutazione che comunque le scelte individuali non dovrebbero provocare un danno economico al sistema o maggiori rischi per la comunità. In tal modo si sarebbe confermata l'ipotesi di partenza, che gli individui sono liberi di scegliersi le cure che preferiscono finché questa scelta non procuri danni o rischi per gli altri.

Nella parte effettivamente aggiunta dallo studente, le tre fasi argomentative sono chiaramente distinte (già nello scritto dello studente) dai capoversi. L'antitesi comincia opportunamente con un connettivo di concessione (cfr. Ferrari, 2014: 154-155), ma non

⁵ L'attività e, in generale, l'impostazione del testo argomentativo adottata nel laboratorio seguono l'illustrazione di Rossi, Ruggiano, 2019: 34-38.

continua altrettanto opportunamente, sul piano della coerenza tematica e su quello della coerenza logica. Sul primo osserviamo che l'enunciato si concentra su un'anafora (quei determinati farmaci) diretta a un referente che in realtà non è mai stato nominato prima. Tale infrazione del dinamismo informativo si può riparare associando i farmaci al verbo curarsi del primo enunciato del brano fornito e alle prestazioni medico-sanitarie del secondo enunciato. Tale riparazione, però, richiede al lettore un eccessivo grado di partecipazione alla costruzione del senso.

Sul piano della coerenza logica, inoltre, l'intero enunciato non mette in discussione l'attività preventiva dello Stato in campo sanitario, bensì ne conferma la necessità. L'intento dello studente, quindi, è di mettere in discussione il primo enunciato del brano fornito, sostenendo che i cittadini usino la loro libertà in modo irragionevole e che, quindi, lo Stato deve continuare la sua azione. In tal modo, si è costruita non un'antitesi, ma un ulteriore argomento a favore dell'ipotesi.

Su questa base, la confutazione risulta impossibile. La fase successiva, infatti, composta di due enunciati legati tra loro da una relazione di consecuzione, si configura come un argomento aggiuntivo, che conferma ulteriormente l'ipotesi. Tale conferma, per la verità, segue una strada tortuosa: la comprensione del senso del capoverso è resa difficile dalla evidente contraddizione, nel primo enunciato, tra l'informazione di primo piano che alcuni cittadini non hanno accesso alle cure e quella di sfondo contenuta nella relativa *che lo Stato ha il diritto di garantire*. Si noterà che, se sostituiamo *diritto* con *dovere* otteniamo una variante ben formata dell'antitesi attesa.

La terza fase, infine, contiene un ulteriore spunto ugualmente aggiuntivo (o meglio, vista la difficoltà a individuare il vero collegamento con quanto precede, semplicemente aggiunto). Dimenticando l'obiettivo di confermare l'ipotesi, lo scrivente espone una massima di buonsenso, con buona pace della unitarietà e della continuità testuale. Soltanto in coda recupera uno dei fili logici della prima parte, ovvero il dovere (non il diritto) dello Stato di garantire le cure adeguate per tutti i cittadini.

3. DIFETTI (SOPRATTUTTO) DI PRODUZIONE

La conoscenza limitata del lessico e la difficoltà a usare le parole richieste dal contesto sintagmatico e semantico sono responsabili di gran parte delle occasioni di perdita della coerenza, ma anche delle espressioni ambigue, ovvero potenzialmente incoerenti, dei testi del *corpus*.

La povertà lessicale si manifesta, sul versante formale, nella frequente infrazione delle collocazioni, che produce testi ancora coerenti, ma difficilmente accettabili. Riporto qui un solo esempio di infrazione di questo genere, che produce un effetto straniante:

5. Pasolini chiarisce che non è un sentimento di rimpianto per un'Italia che non c'è più che lo affligge, quanto piuttosto il processo di omologazione culturale a cui l'intero paese è sottomesso.

L'espressione *sottomettere a un processo* è malamente ricalcata sulla collocazione *sottoporre a un processo*.

Di chiara matrice lessicale è il fraintendimento del seguente testo, nel quale sono caduti molti studenti:

È tipico della natura umana lasciarsi attrarre dalle proposte apparentemente più vantaggiose e indolori, dimenticando (o non avendo gli strumenti per) le adeguate verifiche.

Il brano è tratto da un articolo di Piero Angela del 2006, nel quale il giornalista depreca i venditori di facili soluzioni non comprovate dal metodo scientifico, soprattutto in campo medico. Ebbene, molti studenti, che non posso ancora quantificare, hanno scritto nei loro riassunti, e nei loro commenti, che la natura umana si fa attrarre dalle proposte più vantaggiose, trascurando l'apporto semantico decisivo dell'avverbio *apparentemente*. Secondo gli enunciati risultanti dalla manipolazione fatta da questi studenti, quindi, tipico della natura umana sarebbe farsi attrarre dalle proposte effettivamente più vantaggiose. Tale affermazione, come si può immaginare, innescava una catena di conseguenze logiche incoerenti, a partire dalla impossibilità di mettere in relazione l'enunciato in questione con il resto dell'articolo, evidentemente critico nei confronti di queste stesse proposte qui qualificate positivamente.

Dal punto di vista delle convenzioni del riassunto, genere a cui appartengono i prodotti che presentano questa scelta lessicale, l'operazione di eliminare l'avverbio è corretta; un adagio spesso veritiero, infatti, attribuisce agli avverbi uno scarso valore semantico. Non in questo caso, però, nel quale *apparentemente* fa scattare una facile implicatura, rafforzata dalla subordinata gerundiva che conclude l'enunciato. Il significato esplicito di questo avverbio, infatti, rimanda immediatamente – convenzionalmente, si direbbe – alla negazione del contenuto dell'aggettivo (o degli aggettivi, o del verbo) accompagnato⁶. Anche nel riassunto, quindi, è essenziale mantenerlo o riformulare la frase in modo da mantenerne il senso implicito.

Potrebbe sembrare che, sorprendentemente, gli studenti non abbiano colto l'implicito attivato da *apparentemente*, per quanto convenzionalizzato, ma la spiegazione dell'errore va ricondotta non a questo ordine di problemi, bensì al piano dell'espressione, costantemente minato da una generale trascuratezza. Non c'è dubbio, infatti, che tutti gli studenti abbiano colto il senso generale dell'articolo; il problema, però, è che non tutti sono stati in grado di veicolare verbalmente questo senso in modo adeguato senza entrare in contraddizione.

A testimonianza di questa conclusione riporto il caso di uno studente che, dopo aver eliminato l'avverbio nel suo riassunto, ha sostituito *vantaggiose* con *efficaci*, rendendo l'incoerenza ancora più palese. Ho potuto confrontarmi direttamente con questo studente, a cui ho fatto notare l'incoerenza dell'affermazione. La sua risposta è stata, inizialmente, che con *efficaci* intendeva dire 'che non funzionano'; aveva, quindi, in mente il senso corretto, ma lo aveva espresso in modo scorretto. Solo dopo essere stato invitato a rileggere un paio di volte il punto in questione lo studente si è convinto di aver espresso il contrario di quello che il testo originario, e soprattutto che lui stesso, intendeva.

Ovviamente, non si vuole affermare che il riconoscimento degli impliciti sia un compito facile per gli studenti (non a caso uno degli obiettivi del laboratorio è stato esercitare l'abilità di compiere inferenze), ma che la comprensione degli impliciti convenzionali può essere data per acquisita, mentre non si può dare per acquisita la capacità di esprimere gli stessi impliciti per iscritto, neanche quando essi siano non da costruire ma semplicemente da parafrasare.

⁶ Sbisà, 2007: 120-125, pur ammettendo l'esistenza di attivatori di implicazioni convenzionali, discute soltanto casi di connettivi (*ma, quindi, insomma...*) come rappresentanti di questa categoria. All'avverbio *apparentemente*, però, si adatta perfettamente questa spiegazione della convenzionalizzazione delle implicature che la stessa Sbisà (ivi: 122) riprende da Levinson, 2000: «I sensi impliciti che l'uso di una parola, grazie alle massime o principi della conversazione, permette di inferire fino a prova contraria possono col tempo essere associati ad essa in modo stabile: vengono allora inferiti automaticamente e risultano distaccabili».

Ecco altri esempi di incoerenza legata al lessico:

6. Battista percorreva tutta la casa e la luce del candeliere illuminò una lumaca. Tutti sobbalzammo, ma subito riaffiorammo il capo nei guanciali.
7. Il programma per salvare le lumache e non mangiarle consisteva nel fare un buco nel recipiente dove giacevano e tracciare un tragitto fino all'erba. Il Cavalier Avvocato le sfamava solamente con la crusca per non saziarle.

Si tratta di casi banali di ignoranza del reale significato delle parole, o perché sulla parola agisce un'altra dal suono simile, come per *riaffiorammo*, modellata su *riaffondammo*, o perché si riconduce una parola dal significato specifico a un sinonimo dal significato più generico, come nel caso di *sfamare*, confuso con *nutrire*. Il primo caso è vicino all'infrazione di una collocazione (*affondare la testa nel cuscino*), che risuona nella memoria dello scrivente, ma in modo vago. Rivela, cioè, che la collocazione è fonologicamente, ma non semanticamente, riconosciuta dallo scrivente (e per questo è soggetta a sostituzioni con parole semanticamente non confrontabili), probabilmente perché è stata recepita e memorizzata soltanto per via uditiva.

Si noterà che anche qui il problema riguarda non la comprensione ma l'espressione: gli studenti faticano a costruire con le parole il senso che pure hanno in mente per averlo ricavato dalla lettura.

Questo esempio, in parte associabile a quelli precedenti, mostra il tentativo creativo dello studente di ampliare, forzandolo, il significato di un verbo:

8. Accorsero al grido d'aiuto della ragazza che reclamava la presenza di altre chioccioline.

In questo caso, notiamo non l'influenza fonetica di un'altra parola su *reclamava*, ma lo sforzo di far confluire in una parola unica un'espressione più complessa come *portava* o *richiamava all'attenzione di tutti*, o di trovare una parola più incisiva di, ad esempio, *indicava*, *rilevava*, *segnalava* o simili, o ancora di trovare una parola meno marcata diastraticamente di *accusava* o *denunciava*.

Nell'esempio seguente, infine, il problema è certamente dovuto a ignoranza del significato delle parole, ma non è chiaro se a essere sconosciuta è la parola letta, *inetti*, o quella usata, indebitamente, per rappresentare lo stesso significato, *astio*:

9. La professoressa Fabiani era docente di matematica, stremata dall'astio dei ragazzi del Ginnasio nei confronti della sua materia (nell'originale, dal *Giardino dei Finzi Contini*, si legge: «Pregava per noi poverini, certo, inetti all'algebra quasi tutti»).

4. IDEE PER LA DIDATTICA

Veniamo, così, ai principi su cui si è basato il laboratorio di scrittura.

Comporre testi scritti è una pratica meno naturale che costruire discorsi parlati, per ragioni testuali come l'assenza di contesto condiviso e di *feedback*, la maggiore densità informativa, la maggiore verticalità sintattica, la maggiore rigidità coesiva richieste⁷.

⁷ Mi riferisco ai prototipi di scritto e parlato, come descritti da Bazzanella, 1994, 1998, 2005, 2008. Secondo il modello dei prototipi, lo scritto, all'opposto del parlato, è caratterizzato dal massimo grado di pianificazione e formalizzazione, dal minimo di interazione e deitticità.

La marcatezza dello scritto si riflette nella fatica e nella lentezza con cui i testi scritti vengono composti, e nella forte incidenza del monitor su questo processo. Difficoltà parzialmente paragonabili nel parlato sono osservabili solamente nei registri molto alti, che richiedono un livello avanzato di padronanza linguistica e si avvicinano, appunto, costitutivamente allo scritto. Partendo da questi presupposti, le difficoltà osservabili nello scritto degli studenti del laboratorio sono state inquadrare nei fenomeni tipici dell'interlingua, a partire dal *transfer* da L1, intendendo come L1 l'italiano parlato. Il *transfer* dal parlato è tanto più forte quanto più marginale è l'esperienza dell'input in L2, ovvero la familiarità con la lettura e la scrittura di testi prototipici; testi, quindi, di media o alta complessità concettuale e formale⁸.

Accanto al *transfer* da L1, poi, i problemi dello scritto degli studenti sono stati ricondotti a diverse strategie di apprendimento e comunicative, come l'ipergeneralizzazione (si pensi all'esempio di *sfamare* per *nutrire*)⁹, la semplificazione, il riuso irriflesso del materiale presente nell'input (si pensi all'esempio di «di professione Peripatetici»), l'ipercorrettismo (a volte difficile da discernere).

Lo scritto di cui si è occupato il laboratorio è quello prototipico, ovvero quello intorno a cui ruotano lo studio e la ricerca in generale. Il processo di apprendimento di questa varietà linguistica necessita di studio ed esercitazioni mirate; l'impostazione didattica che dovrebbe rispecchiare questo processo di apprendimento, pertanto, deve mirare all'apprendimento cosciente, riflesso, consapevole. L'accostamento del processo di apprendimento dello scritto prototipico a quello dell'apprendimento dell'italiano come L2 ha giustificato l'adozione di strategie di intervento correttivo tipiche della glottodidattica. Il *feedback* fornito è stato quasi sempre del tipo *informazione metalinguistica*, ovvero il tipo più esplicito possibile (cfr. Chini, 2011: 12-14), particolarmente congruente con la struttura organizzativa del laboratorio (tempi, numero di incontri, modalità asincrona) e con gli obiettivi auspicati.

Il laboratorio di scrittura per il recupero degli OFA è stato, quindi, improntato alla promozione del processo di osservazione attenta o *noticing* (Schmidt, 1990), finalizzata alla comprensione e all'uso consapevole. Per attivare questo processo, gli studenti sono stati guidati a notare il problema, ovvero non solo a vederlo, ma anche a considerarne le conseguenze testuali e comunicative.

In pratica, gran parte delle lezioni è stata dedicata all'analisi esplicita di esempi "autentici"¹⁰, ricavati dagli elaborati degli studenti, non adattati, intendeva mettere in moto un procedimento di stampo induttivo strutturato nelle seguenti fasi:

1. evidenziazione del punto debole;
2. spiegazione delle conseguenze negative sul testo della scelta compositiva, in termini di coerenza, coesione, sintassi, precisione formale;
3. proposta di correzione o correzioni volte a restaurare l'aspetto del testo compromesso dall'errore;
4. consegna di un'esercitazione;

⁸ In questa prospettiva, lo scritto mediato tecnologicamente, che, come è noto, presenta caratteri testuali del parlato (cfr. Prada, 2015; Pistolesi, 2015, 2016), non aiuta il rafforzamento della sicurezza negli ambiti tipicamente scritti. Tanto più che cede il passo a modalità alternative, come il parlato stesso (alla base dei messaggi vocali di Whatsapp) e l'immagine (alla base del successo del social network Instagram e del predominio iconico attuale in Facebook e anche in Twitter).

⁹ La possibilità che accanto all'uso sovrasteso delle parole ci sia un uso sottesteso è rilevata da Chini, 2000: 58.

¹⁰ Pur ricordando (con Vedovelli, 2002: 83-84) che l'autenticità non aggiunge niente alla struttura del testo, gli esempi tratti dai componimenti svolti dagli stessi studenti sono stati preferiti a esempi di altra provenienza perché già ricchi di spunti e perché più attrattivi dell'attenzione.

5. correzione dell'esercitazione;
6. possibile ritorno alla fase 1 e così via.

Alcuni casi in cui non era possibile risalire con certezza alle intenzioni comunicative dello scrivente (come quello dell'esempio 1), sono stati sfruttati per sollecitare un colloquio individuale con lo studente, di persona o in teleconferenza. In questi incontri è stato possibile discutere del problema lasciando che lo studente trovasse autonomamente la soluzione al problema comunicativo.

L'esercitazione che completava la lezione, infine, ricalcava tipi di attività diffusi nella didattica a stranieri: 1. individuazione di errori (raccolti all'interno di altri componimenti) analoghi a quelli commentati nella lezione e correzione autonoma degli errori sulla base degli esempi commentati; 2. reintegrazione di elementi mancanti (il principio alla base del *cloze*); 3. completamento di enunciati o porzioni di testo sulla base di una selezione chiusa; 4. elaborazione di ulteriori riassunti e commenti o riscrittura di riassunti e commenti degli stessi brani.

Quasi tutti gli studenti che hanno preso parte attivamente al laboratorio hanno mostrato una maggiore consapevolezza scrittoria nel test finale, consistente ancora in un riassunto e un commento di un brano o letterario o scientifico divulgativo. Molto migliorati, in generale, sono risultati alcuni aspetti particolarmente curati nel laboratorio, come la corrispondenza delle scelte lessicali al senso inteso, il controllo della coreferenza, l'organizzazione del riassunto, la pianificazione argomentativa del commento. Certo, la maturazione della sensibilità interpretativa e il superamento delle difficoltà espressive, legate all'ampliamento e all'approfondimento del vocabolario, nonché alla pianificazione argomentativa, sono obiettivi di lungo corso. Rispetto a questi obiettivi il laboratorio non ha potuto che incidere in parte, mostrando agli studenti alcune cause della incapacità di andare a fondo nel testo e gli effetti delle scelte linguistiche indebite sulla correttezza, ma soprattutto sulla tenuta logica e la comprensibilità del testo (cfr. Cattana, Nesci, 2004: 79).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze-Roma.
- Bazzanella C. (1998), "Verso un modello 'a prototipo' di dialogo", in Badaloni S., Minnaja C. (a cura di), *Ai*ia. Atti del sesto convegno della Associazione Italiana per l'Intelligenza Artificiale*, Edizioni Progetto, Padova, pp. 134-138.
- Bazzanella C. (2005), "Tra parlato e scritto: le nuove tecnologie", in Burr E. (a cura di), *Tradizione & Innovazione. Il parlato: teoria – corpora – linguistica dei corpora*. Atti del VI convegno SILFI, Duisburg, 28 giugno-2 luglio 2000, Cesati, Firenze, pp. 427-441.
- Bazzanella C. (2008), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- Benni S. (1976), *Bar Sport*, Feltrinelli, Milano.
- Caffi C. (2011), "Mitigazione", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*: [http://www.treccani.it/enciclopedia/mitigazione_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/mitigazione_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Cattana A., Nesci M. T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra, Perugia.
- Chini M. (2000), "Interlingua: modelli e processi di apprendimento", in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma, pp. 45-69.

- Chini M. (2011), “Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 1-22:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912>.
- Deon V. (2008), “Lingua e linguaggi: le abilità linguistiche indagate e la scelta dei testi”, in Tamanini C. (a cura di), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*, IPRASE del Trentino, Trento, pp. 43-67.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Levinson S. C. (2000), *Presumptive Meanings: The theory of generalized conversational implicature*, The MIT Press, Cambridge (Ma).
- Lubello S. (a cura di) (2016), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Marello C. (2016), “La didattica dell'italiano”, in Lubello S. (a cura di), pp. 686-706.
- Pistolessi E. (2015), “Diamesia: la nascita di una dimensione”, in Ead., Pugliese R., Gili Fivela B. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Aracne, Roma, pp. 27-56.
- Pistolessi E. (2016), “Aspetti diamesici”, in Lubello S. (a cura di), pp. 442-58.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L'italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Roma, Carocci.
- Ruggiano F. (2018), “Riassumere per capire, riassumere per capirsi”, in *Folio.NET*, VI, 1:
<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/approfondimenti-disciplinari/riassumere-capire-capirsi.html>.
- Sbisà M. (2007), *Detto e non detto*, Laterza, Roma-Bari.
- Schmidt R. W. (1990), “The Role of Consciousness in Second Language Learning”, in *Applied Linguistics*, XI, 2, pp. 129-158.
- Tamanini C. (2010), “La prova ‘Lingua e linguaggi’: una ricerca sulle abilità linguistiche degli studenti in vista del passaggio all'università”, in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 333-352.
- Tempesta I. (2008), “Scrittura e variazione socio-culturale”, in De Masi S., Maggio M. (a cura di), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano, pp. 181-187.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.